

Thiersch, Hans

## Weniger und die Erziehungswirklichkeit

*Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 395-398*



Quellenangabe/ Reference:

Thiersch, Hans: Weniger und die Erziehungswirklichkeit - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 395-398 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104628 - DOI: 10.25656/01:10462

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104628>

<https://doi.org/10.25656/01:10462>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 3 – Mai/Juni 1995

## *Thema: Kritik der didaktischen Moden*

- 327 KLAUS PRANGE  
Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen
- 335 JÜRGEN DIEDERICH  
Bildung zwischen Instruktion und Erfahrung. Über Möglichkeiten  
und Grenzen einer Temporalisierung struktureller Zielkonflikte
- 341 LUCIA LICHER  
Lehre Geschäftigkeit? Überlegungen zur Lehrerbildung  
aus der Perspektive der Literaturdidaktik

## *Thema: Erich Weniger oder die Legitimität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*

- 359 KLAUS MOLLENHAUER  
Ein „Mutuum Colloquium“ zum 100. Geburtstag Erich Wenigers.  
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 365 ILSE DAHMER  
Wenigers Erbschaft oder Vom erziehungswissenschaftlichen Umgang  
mit der „scheinlosen Macht“ des Geistes
- 391 WOLFGANG KLAFKI  
Zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Erich Wenigers
- 395 HANS THIERSCH  
Weniger und die Erziehungswirklichkeit
- 399 THEODOR SCHULZE  
Jenseits der Befangenheit

- 409 DIETRICH BENNER  
Einheit oder Vielheit Geisteswissenschaftlicher Pädagogik
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Erbe und Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK  
Auch eine Erziehung nach Auschwitz: Erich Weniger zwischen  
Heinrich von Stülpnagel und Ernst Kantorowicz

### *Diskussion*

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE  
Die einseitige Modernisierung. Technische Berufserziehung  
1918–1933

### *Besprechungen*

- 451 LUCIEN CRIBLEZ  
*Hans-Uwe Otto/Paul Hirschauer/Hans Thiersch (Hrsg.):  
Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis  
Thomas Rauschenbach/Hans Gängler (Hrsg.):  
Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft*
- 456 HANS-CHRISTOPH KOLLER  
*Andreas Poenitsch: Bildung und Sprache zwischen Moderne und  
Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard*
- 461 KARLHEINZ INGENKAMP  
*Marc Depaepe: Zum Wohle des Kindes? Pädologie, pädagogische  
Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA  
1890–1940*

### *Dokumentation*

- 471 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1994
- 503 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Topic: A Critique of Didactic Fashions*

- 327 KLAUS PRANGE  
The Real School and Artificial Learning
- 335 JÜRGEN DIEDERICH  
On the possibilities and limits of a temporalization of structural  
target conflicts
- 341 LUCIA LICHER  
Empty Bustle – Reflections on teacher education from the  
perspective of the didactics of literature education

### *Topic: Erich Weniger or the Legitimacy of Hermeneutic Pedagogics*

- 359 KLAUS MOLLENHAUER  
A „Mutuum Colloquium“ On the Occasion of Erich Weniger's  
Hundredth Birthday. An Introduction
- 365 ILSE DAHMER  
Weniger's Legacy or: How Educational Science Deals  
With the “Seemingly Power” of the Mind
- 391 WOLFGANG KLAFKI  
The Hermeneutic Pedagogy of Erich Weniger
- 395 HANS THIERSCH  
Erich Weniger and Educational Reality
- 399 THEODOR SCHULZE  
Beyond Partiality
- 409 DIETRICH BENNER  
Unity or Multiplicity of Hermeneutical Pedagogics
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Legacy and Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK  
Another Instance of an Education After Auschwitz:  
Erich Weniger between Heinrich Stülpmagel and Ernst Kantorowicz

## *Discussion*

- 429    FRIEDHELM SCHÜTTE  
      One-Sided Modernization. Technical Vocational Training. 1918–1933

## *Reviews*

451

## *Documentation*

- 471    Dissertations and Habilitations 1994

- 503    RECENT PUBLICATIONS

## Weniger und die Erziehungswirklichkeit

Ich soll und will Bemerkungen zur Pädagogik ERICH WENIGERS im Anschluß an das Referat von ILSE DAHMER machen. Dem zu entsprechen fällt mir schwer. So in sich bündig und faszinierend ihr Referat auch ist, so fremd ist mir das in ihm entworfene Bild WENIGERS, – fremder jedenfalls als mir WENIGER in seinem Werk selbst erscheint, und nicht bezogen auf die Probleme und Diskussionen, die mir im Umgang mit WENIGER wichtig gewesen und geworden sind. Ich kann nicht verhehlen, daß ich damit in „älteren“ Interpretationsansätzen hänge, wie sie partiell auch früher von ILSE DAHMER akzentuiert wurden. Nun: Jede hat ihre Sicht, jeder hat seine Sicht – nur passen eben nicht alle Sichten zusammen.

I. Probleme habe ich mit der Grundthese; das Modell der WENIGERSchen Erziehungsvorstellung sei die Imitatio Christi. – Ich sehe zunächst nicht recht, wie die von ILSE DAHMER vorgegebene inhaltliche Auslegung von Imitatio Christi – „Erziehung als Wiedergeburt, Erziehung unter dem Gericht Gottes“ – für Erziehung tragfähig ist, ich sehe auch nicht, wie die Identifikation des Lehrers mit dem „Fleisch gewordenen Wort Gottes“ anders als nur mit sehr aufwendigen (säkularisationsbezogenen) Interpretationen greifbar wäre, – abgesehen davon, daß sie allen neueren Anstrengungen zu einem gleichsam ernüchternden Verständnis des Lehrers in seiner Funktion zuwiderläuft. Neben solchen Detailfragen aber erkenne ich – gleichsam prinzipiell – nicht, was die Analyse WENIGERS in diesem Kontext Spezifisches erbringt. Natürlich – und das ist eine Selbstverständlichkeit – ist unsere Neuzeit nicht ohne den Hintergrund der christlichen Traditionen zu denken; entscheidend aber ist nicht die Herkunft, sondern die Abkehr von der Herkunft, die Veränderung, also die anthropologisch-gesellschaftliche Neuinterpretation von Lebensverhältnissen und Gesellschaft. Geht man auf die „Wurzeln“ zurück, dann muß der besondere Gewinn dieses Rückgangs deutlich werden.

Also: Ist es nicht naheliegend, WENIGERS Verständnis von Erziehung als dem spezifischen Umgang zwischen den Generationen im Kontext der Aufklärung zu begründen – und dann in der ja nicht unproblematischen Weiterführung innerhalb der deutschen Bewegung? – Einige der im Zusammenhang der Imitatio Christi von ILSE DAHMER aufgeführten Momente lassen sich hier deutlich verorten; die Eigensinnigkeit der Person in ihren individuellen Bezügen, die (stellvertretende) Verantwortung im Horizont von Antizipation. Eine Erörterung in diesem Kontext hätte auch den Vorteil, daß damit der Anschluß möglich wäre zu jener für die Moderne charakteristischen, kritischen, selbst-

kritischen Diskussion der Funktion von Erwachsenen, von Erziehern und Lehrern, wie sie ja wiederum zum Verständnis der erzieherischen Verhältnisse in unserer Zeit zentral ist. – In diesem Kontext wäre dann, scheint mir, auch die für WENIGERS Pädagogik so charakteristische wissenssoziologische Auslegung des Erziehungsverhältnisses zu verorten, also die zentralen Fragen zum Verhältnis von Leben und Wissen, zu den Stufen des Wissens (dem Alltagswissen, dem sedimentierten Alltagswissen und dem Reflexionswissen), zur Verantwortung des Wissens im Leben und dem Leben gegenüber. Gerade dieser Ansatz WENIGERS wird im Kontext der neueren wissenssoziologischen Diskussion einstweilen zu wenig beachtet, obwohl er, jedenfalls strukturell gelesen, einen Kern heutiger Diskussionen trifft und im Insistieren auf dem Primat der Befangenheit des Denkens im Handeln so herausfordernd ist gegenüber neueren Tendenzen in der Wissenschaftsdiskussion ebenso wie in der Praxis, die den „ganzheitlichen“ Zusammenhang von Leben und Wissen, mit dem Primat von Leben, aufsprengen zugunsten einer Analyse von Differenzen und von Selbstreferentialitäten im je eigenen System.

II. Probleme habe ich auch mit ILSE DAHMERS zweiter Interpretationslinie, der der Säkularisation, wie sie ja dicht mit der ersten, der der „Imitatio“, zusammenhängt. Auch hier hätte ich Detailfragen zum Konzept, vor allem zu den Hinweisen PLESSNERS, auch hier aber stellt sich für mich die prinzipielle Frage, wie tragfähig dieses Konzept zum Verständnis des Erziehungsgeschehens bei WENIGER ist. Ist es nicht auch hier effektiver, die Moderne als Prozeß sich ausdifferenzierender Lebensbereiche zu verstehen? Dies wäre, scheint mir, unter zwei Aspekten für die Weiterführung des Ansatzes WENIGERS in die gegenwärtige Diskussion wichtig. NOHLS Ansatz von der Eigensinnigkeit der Erziehungswirklichkeit ließe sich so ebenso reinterpretieren wie WENIGERS Rekonstruktion des Kampfes um historische und systematische Eigenständigkeit; er gäbe auch den Hintergrund zur Weiterführung der bis heute ja spannenden Überlegungen WENIGERS zur allmählichen Verschiebung der pädagogischen Frage im historischen Verlauf, zur allmählichen Ausweitung des Pädagogischen von den Rändern hin zu zentralen Aufgaben bis hin zu unserer heutigen Lern-, Bildungs- und Sozialgesellschaft.

Die Frage nach der Eigensinnigkeit der sich ausdifferenzierenden „Lebenswelt“ Erziehung verbande sich mit der nach den sich ausstrukturierenden Lebensaltern ebenso wie den sich spezialisierenden pädagogischen Institutionen, der Familie, Schule und Sozialarbeit. Sie könnte dann weitergeführt werden zu WENIGERS – durchaus auch existenzphilosophisch gefärbter – inhaltlicher Bestimmung dessen, was Erziehungswirklichkeit ist. WENIGER versteht sie als Geschehen in einem eigenstrukturellen, eigensinnigen Raum, in einem Raum, der vorläufig ist in bezug auf den Lebenslauf der Heranwachsenden (Fohlenkoppel), vorläufig in bezug auf die in ihm gegebene Beschränkung auf Aufgaben des Tages, also auf elementare Strukturen und Umgangsformen, der vorläufig schließlich ist auch darin, daß hier Traditionen als bewährte Lebens- und Deutungsmuster neu angeboten werden zu einer Orientierung, die für Heranwachsende nicht verpflichtend gemacht werden kann. – Erziehung als Vorfeld entlastet; M. BONHOEFFER hat gerade angesichts von hoffnungslosen Perspektiven von Kindern in der Heimerziehung formuliert, daß es reichen müsse, wenn sie wenigstens eine Zeitlang Geborgenheit und Verlässlichkeit

erfahren hätten. Erziehung als Vorfeld nötigt zur Bescheidenheit; S. BERNFELD hat im anderen Kontext ähnliche Maximen der Zurückhaltung formuliert, um Pädagogik gegen die in ihr gleichsam strukturell lauernde Gefahr der Selbstüberschätzung zu immunisieren und gegen die idealischen Verwechslungen von Erziehungsanspruch und -wirklichkeit. Erziehung als Vorfeld aber scheint mir besonders im Kontext unserer heutigen Verunsicherungen in Normen, Wirklichkeitsdeutungen und Zeitperspektiven ein tragfähiges, weiter zu verfolgendes Konzept: Es nötigt zur Frage, worin vor allen weltanschaulichen und gesellschaftspolitischen Optionen jene elementaren Aufgaben liegen, die für gelingende Erziehung unabdingbar sind; M. BRUMLIK diskutiert in diesem Zusammenhang die Probleme einer moralischen Elementarerziehung. – Und schließlich: Erziehung zielt auf die nur hinweisende Präsentation von bewährten Bildern der Möglichkeiten, in denen Wirklichkeit verstanden werden könnte. WENIGERS Konzept des deiktischen Religionsunterrichts – man kann lehren, indem man verweist, auch wenn man es selbst nicht glaubt – ist, hier auf den Religionsunterricht hin spezifiziert, ein generell faszinierendes Muster einer Vermittlung, das angesichts heutiger Gegebenheiten, wie sie wohl irrig als postmodern beschrieben werden, leitend sein könnte. Traditionen, auch wenn sie nicht verbindlich sind, sind Interpretationsangebote – ergänzend, entlastend, provozierend. Bildung erscheint als Angebot in einem Spiel, in dem sich neue Sinnfigurationen ergeben können.

III. Solche Konkretisierungen der Struktur der Erziehungswirklichkeit scheinen mir wichtig vor allem im Hinblick auf die im Referat von ILSE DAHMER entwickelte These, daß Bildung als Kommunikation verstanden werden müsse. Diese These und ihre enthierarchisierende Pointierung gelten fraglos; Lebensverhältnisse in unserer Zeit können nur kommunikativ strukturiert sein. Diese These aber bleibt für die Rekonstruktion von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen nur eine notwendige Voraussetzung; hinreichend wird sie erst in jeweils konkreten Weiterführungen, wie sie z. B. WENIGER in den gerade angeführten Bestimmungen der Erziehungswirklichkeit gegeben hat.

IV. Soweit Bemerkungen im Anschluß an das Referat von ILSE DAHMER. Ich möchte aber noch eine Frage aufwerfen, die außerhalb der Thematik des Referats liegt, mich aber in den letzten Jahren zunehmend bedrängt. WENIGER hat seine Theorie auf unterschiedliche pädagogische Felder bezogen, die Didaktik, den Geschichts- und den Religionsunterricht, die Lehrerbildung, die Jugendbewegung, die Fürsorge- und Heimerziehung. Er hat sie auch konkretisiert für die Militärpädagogik; sie hat einen zentralen Stellenwert in seinem Werk. Ich kann und will hier natürlich nicht auf biographische Probleme in WENIGERS Verhältnis zum Militarismus und zum Nationalsozialismus eingehen (das hat TH. SCHULZE getan). Ich will nur an Überlegungen von B. SCHWENK (im von K. NEUMANN und D. HOFFMANN herausgegebenen Band) anknüpfen und die Frage stellen, was es bedeutet, daß WENIGER Aspekte seines Konzeptes gerade hier konkretisiert – und sie hier besonders ausführlich durchgearbeitet hat. SCHWENK rekapituliert WENIGERS Darstellungen im Horizont der Fragen nach dem Staat in der Spannung von Macht und Geist – und im Horizont der für den traditionellen Staat selbstverständlichen und uns inzwischen so grundsätzlich problematisch gewordenen Kriegstradition: Es stellt sich die Frage, ob und worin Grundbegriffe im WENIGERSchen Konzept so unterdeterminiert sind, daß



die Konkretisierung gerade für die Militärpädagogik so bruchlos gelingen konnte. Auch die Frage nach Zusammenhang und Diskrepanz von Aufklärung und deutscher Bewegung gewinnt von hier aus noch einmal spezifische Brisanz.

Und schließlich: Mit der Militärpädagogik stellt sich auch eine besondere Frage an die WENIGER-Rezeption – und an uns, die WENIGER-Schüler, wenn ich so vereinfachend reden darf. Militärpädagogik blieb für uns randständig – es ist Zeichen der großen Liberalität WENIGERS, daß dies möglich war. Wir wollten nicht verdrängen oder tabuisieren: Sie interessierte nicht; im Alltag der Auseinandersetzung des bereicherten, herausgeforderten Lernens war dies kein Thema. Ich glaube aber, daß wir es uns damit zu einfach gemacht haben und daß sich die sehr unterschiedlichen Fragen nach dem unmittelbaren Alltag, nach dem Umgang mit dem Lehrer, nach dem Umgang mit dem Konzept und nach der Bedeutung dieses Konzepts und nach der Rezeptionsgeschichte neu stellen.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Hans Thiersch, Institut für Erziehungswissenschaft I, Abteilung Sozialpädagogik,  
Universität Tübingen, Münzgasse 22–30, 72070 Tübingen